



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Análisis de la intervención docente en Educación
Física desde la perspectiva del clima motivacional.

Autor

Ángel Guijarro González

Director

Javier Zaragoza Casterad

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Curso 2014/2015

Índice

1.- Introducción.....	5
2.- Marco Teórico.	6
2.1- Relación Motivación – Aprendizaje.....	7
2.2.- El aula como contexto de las interacciones sociales.	8
2.3.- El clima de aula.	9
2.3.1.- Determinantes del clima de aula.....	10
2.3.2.- Importancia de la evaluación del clima de aula.....	11
2.4.- Aproximación de las diferentes teorías motivacionales.....	12
2.5- Teoría Metas de Logro.....	14
2.5.1- Orientaciones de meta disposicionales.....	16
2.5.2.- El clima motivacional.....	18
2.5.3.- Estados de Implicación.....	21
2.6.- Revisión de estudios que analizan los climas motivacionales.....	22
3.- Parte de aplicación práctica.....	24
3.1.- Diseño y procedimiento de actuación.....	24
3.2- Instrumento Utilizado.....	26
3.3.- Resultados y Comentarios.....	29
3.3.1.- Resultados Sesión 1.....	29
3.3.2.- Resultados Sesión 2.....	31
3.3.3.- Resultados Sesión 3.....	33
3.4.- Propuestas de mejora.....	35
4.- Conclusiones del trabajo.....	37
5.- Limitaciones y Prospectivas.	37
6.- Referencias bibliográficas.....	38
7.- Anexo 1.....	41

Índice de Figuras y Tablas

Figuras

Figura 1. Elementos básicos Teoría Metas de Logro.....	15
Figura 2. Proceso Motivación. Teoría Metas de Logro.....	16
Figura 3. Cuadro dimensiones teóricas y meta maestría.....	20
Figura 4. Áreas del Target y Estrategias.....	21

Tablas

Tabla 1. Resumen teorías motivacionales.....	13
Tabla 2. Estudios y resultados del análisis del Clima Motivacional Tarea / Ego.....	23
Tabla 3. Physical Education Climate Assesment Instrument	26
Tabla 4. Componentes lección que facilitan una orientación Ego/Tarea.....	27
Tabla 5. Modelo tabla de datos..	28
Tabla 6. Datos Sesión.1 Investigación TFG.	29
Tabla 7. Datos Sesión.1 Investigación TFG.....	30
Tabla 8. Datos Significativos Sesión.1 Investigación TFG.....	30
Tabla 9. Datos Sesión.2 Investigación TFG.	32
Tabla 10. Datos Sesión.2 Investigación TFG.....	32
Tabla 11. Datos Significativos Sesión.2. Investigación TFG.....	33
Tabla 12. Datos Sesión.3 Investigación TFG.....	34
Tabla 13. Datos Sesión.3 Investigación TFG.....	34
Tabla 14. Datos Significativos Sesión.3 Investigación TFG.	35
Tabla 15. Datos Significativos Sesiones.1, 2, 3. Investigación TFG.....	35
Tabla 16. Datos Significativos Sesión.1 investigación TFG.	41
Tabla 17. Datos Sesión.1.Bis Investigación TFG.	42
Tabla 18. Datos Sesión.1.Bis Investigación TFG.....	42
Tabla 19. Datos Significativos Sesión.1.Bis Investigación TFG.....	43

Título del TFG

- Elaborado por Ángel Guijarro González.
- Dirigido por Javier Zaragoza Casterad.
- Depositado para su defensa el 11 de JUNIO de 2015.

Resumen

El clima motivacional que genera el profesor en sus clases, es un aspecto capital en la adquisición de los aprendizajes en Educación Física por parte de los alumnos. El presente trabajo pretende analizar, a partir de una observación sistemática utilizando un instrumento validado por Curtner-Smith, Todorovich (2002), el clima motivacional que genero como profesor en mi intervención docente, en algunas clases de Educación Física, realizadas durante mis prácticas de Mención.

Palabras clave

Aprendizaje, motivación, clima motivacional, áreas TARGET, orientación Ego, orientación Tarea.

1.- INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende poner el foco de atención en dos aspectos principales que afectan directamente a nuestros discentes en el contexto escolar y en el ámbito de la Educación Física en particular. El primer aspecto es la preocupación en cómo el alumnado logra adquirir aprendizajes realmente significativos y el segundo consiste en poner la atención como docente, en generar climas motivacionales que favorezcan primero la motivación de los alumnos para consiguientemente favorecer los aprendizajes en EF. Este trabajo se sitúa en el interés por analizar el clima motivacional que genera el profesor en la EF como un aspecto importante a considerar dentro de la intervención docente.

Desde el área de E. F. se tiene la gran oportunidad de poder trabajar los aprendizajes en los alumnos de una manera mucho más participativa y activa. A su vez, el área, es un espacio donde podemos ayudar a los escolares a tratar sus emociones acorde a un aprendizaje significativo.

Como enuncian Valle, González, Barca y Núñez (1996) en el proceso de aprendizaje es necesaria la interrelación entre los aspectos cognitivos y los motivacionales. Para aprender se considera imprescindible, disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias, así como, estar lo suficientemente motivados y tener la disposición para que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos.

Alonso (1992) señala que la característica más destacable que impide el aprendizaje significativo es la falta de interés, el cual está determinado entre otros factores por, la dificultad que los alumnos encuentran a la hora de comprender las explicaciones del profesorado, por la elevada experiencia de fracaso y porque no ven significado ni utilidad práctica a lo que se les enseña. Por otro lado, la UNESCO (2002) indica que el clima generado en el aula es un aspecto fundamental; ya que dicho clima tiene más capacidad de influir en el alumnado que la suma de los factores externos a la escuela. Autores como Ascorra, Arias y Graff (2003) señalan que la escuela para que sea significativa, depende en gran medida del ambiente logrado por los profesores en el contexto educacional. Por tal razón y como futuro docente, me planteo atender tres objetivos principales en este trabajo, que son:

-Revisar los postulados teóricos referentes a la motivación y más concretamente al clima motivacional generado por la intervención docente del profesor en el contexto de la Educación Física.

-Conocer y manejar instrumentos que me permitan como docente analizar el clima motivacional generado en mis clases de Educación Física.

-Analizar el clima motivacional que he generado como profesor en mi intervención docente en diferentes clases de Educación Física pertenecientes a una unidad didáctica de expresión corporal.

El documento se estructura en dos partes principales; por una parte, el marco teórico, alusivo a los aspectos que influyen en la generación de un clima motivacional de aula orientado a la tarea, y por otra en la parte práctica se analizará mediante el instrumento de análisis (PECAI) creado por Curtner-Smith y Todorovich (2002) tres sesiones de una unidad de Expresión Corporal puesta en práctica por el autor de este estudio. Por consiguiente se valoraran los resultados y se establecerán propuestas de mejora.

2.- MARCO TEÓRICO.

El presente trabajo está enmarcado en las líneas de estudio teórico-prácticas ofrecidas por la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. En él se van a tratar tanto los aspectos relativos a la motivación y aprendizaje como el clima de aula. Se hará especial mención a la Teoría de las Metas de Logro ya que es considerada como una de las teorías encaminadas a entender la motivación, así como las conductas de ejecución de los sujetos, muy utilizada tanto en el ámbito educativo como en el deportivo, constituyendo uno de los soportes teóricos de la presente investigación. Analizando dicha teoría se tratarán conceptos interesantes, como las metas de acción, las que actúan de eje central en la conducta; o los factores que intervienen en el proceso de motivación del alumno.

2.1- Relación Motivación – Aprendizaje.

La motivación es lo que induce a una persona a realizar una acción. En el caso de la enseñanza se refiere a la estimulación de la voluntad de aprender. No se debe entender la motivación como una “técnica” o un “método de enseñanza” sino como un factor que está siempre presente en el proceso de aprendizaje (Mora, 2007).

De acuerdo con Huertas (1997), la motivación es necesaria para conseguir el interés por el aprendizaje y es esencial para conseguir la atención y concentración del alumno. Un niño desmotivado no consigue esforzarse y por ende no consolida su aprendizaje, presentando un nivel bajo de rendimiento académico.

El desempeño que toma la motivación en las distintas formas de organizar la actividad escolar, se canaliza a través de diferentes metas, como pueden ser : - quedar bien, evitar quedar mal, aprender, disfrutar aprendiendo, conseguir recompensa o evitar castigo, aprobación por los otros etc (Alonso, 1992). Por otro lado, el mismo autor señala que las características de la situación, en donde han de ser realizadas las tareas, determinan el nivel de logro percibido de las mismas; de esta manera el alumno diferenciará si ha dependido exclusivamente de su esfuerzo y capacidad; de si supera o no a lo que hagan los otros o bien de si el logro de la tarea ha sido resultado del esfuerzo coordinado de varios.

Según Valle et al. (1996) es necesario tener en cuenta un conjunto de factores interrelacionados como son las percepciones que tiene el estudiante del contexto académico, sus motivaciones, atribuciones , actitudes y metas entre otros para que se produzca el aprendizaje significativo.

Se puede observar a través de lo expuesto, que la mayor parte de los problemas en los aprendizajes de los escolares, son el resultado de la falta e inadecuada motivación facilitada por parte del docente dentro del aula. Por esta razón, es indispensable crear un clima motivador en las clases para favorecer los aprendizajes.

De la revisión que he efectuado para poder comprobar esta última afirmación, y centrándonos exclusivamente en el ámbito de la EF, se encuentra a Devís y Peiró (2002); estos autores señalan que, el docente de E. F. se identifica como un agente

determinante en la implicación (o no) de su alumnado en actividad física, no sólo por su influencia durante la etapa de escolarización sino también más allá de ésta.

2.2.- El aula como contexto de las interacciones sociales.

Teniendo en cuenta que nuestro alumnado pasa aproximadamente en el colegio un tercio de su vida en edad escolar, deberíamos adecuar las aulas o espacios didácticos para que transmitan un ambiente de comunicación de mensajes, con el objetivo de que los alumnos tengan una mayor comprensión de las tareas académicas propuestas; a su vez las percepciones de estos mensajes, se relacionan teniendo en cuenta cómo los alumnos toman parte en la clase. En este sentido entenderíamos el aula no sólo como un entorno físico estable, sino como un contexto social dinámico y cambiante donde un grupo de estudiantes organiza su experiencia y el profesor trata de provocar procesos de aprendizaje y de experiencias significativas (Generelo, E., Julián, J., & Zaragoza, J., 2009).

Algunos autores como Giner (2007) indican que el ambiente social en el aula afecta directamente e indirectamente al aprendizaje académico. Afecta de manera directa ya que crea una atmósfera positiva que favorece el logro superior del estudiante, e indirectamente en tanto que puede influenciar en el éxito académico a través de sus efectos en el compromiso y el esfuerzo manifiesto del estudiante.

Cabe señalar que todo proceso socializador implica la consecución de aspectos que resultan determinantes, a continuación se citarán algunos de ellos.

Los aspectos más relevantes para determinar el proceso de socialización según Peiró (1999) son:

- El alumno debe estar conforme con su proceso de socialización. Esto implicará conductas, actitudes y valores adecuados.

- El aprendizaje es decisivo en la construcción social; tanto el agente socializador como la persona socializada son interdependientes.

-En función de la situación se debe considerar el clima motivacional ya que los individuos se ven expuestos a diferentes climas según los contextos socializadores.

-La gran influencia de los “otros significativos” ya que están en constante interacción con ellos, manifestando en sus acciones conductas de logro determinadas.

2.3.- El clima de aula.

El clima de aula se refiere a todo contexto que rodea a la práctica docente. Es un factor que influye y condiciona significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El clima de aula supone una interacción socio-afectiva producida durante la intervención en el aula y engloba varios elementos los cuales interrelacionan entre sí (Sánchez, 2012) .

Encontramos una definición que abarca diferentes factores que afectan al clima del aula y confirma su importancia:

“Definimos pues el clima atmósfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo”.
Martínez (1996, p.118).

Siguiendo al autor de esta definición, el clima de aula es un fenómeno no observable directamente; así pues, debería analizarse a través de unas variables que funcionen como indicadores. En este sentido los aspectos físicos del aula influyen en la configuración del clima, pero han de tenerse también en cuenta los agentes educativos,

principalmente el profesor actuando de líder formal del grupo, y por tanto gestor de los aspectos que en él influyen. También se debe tener en cuenta la experiencia que tienen los alumnos sobre el clima, ya que más importante es la percepción que tienen de él que la definición en sí.

2.3.1.- Determinantes del clima de aula.

Vaello (2011) propone que los factores a tener en cuenta en el clima del aula son:

-La clase como espacio físico, esto es, tener en cuenta a los alumnos a la hora de diseñar y organizar las aulas, la disposición de las mesas, cambios en la ubicación del subgrupo perturbador etc. Las diferentes estructuras que toma la clase, las diferentes disposiciones que toman sus elementos físicos y las características físicas y arquitectónicas del aula condicionan el tipo de percepciones que tienen sus integrantes.

Por otro lado, se debe tener en el aula el material necesario en cada momento. La falta de material que puedan necesitar tanto alumnos como profesores, producirá desorganización a la hora de dirigir la clase y pérdida de tiempo influyendo en una mala gestión del clima aula (Martínez, 1996).

- La metodología es un factor que puede condicionar mucho el clima del aula. Está en la mano del docente llevar a cabo una metodología u otra. Por ejemplo una clase participativa, conlleva la interacción de sus miembros de una manera constante y motivadora, en caso contrario el trabajo de los alumnos es mucho más pasivo dificultando el proceso de enseñanza -aprendizaje.

- Los alumnos es otra de las variables que afectan al clima del aula ya que son quienes realizan aportaciones a la dinámica de la clase, y por tanto al clima. Como ejemplo de variables pueden ser la edad, el nivel de autoestima y la motivación entre otras. Además una clase en la que haya grupos pequeños muy cohesionados es posible encontrar actitudes hostiles de unos grupos hacia otros. Las pandillas suelen generar rechazo hacia los iguales que no estén ajustados a los valores del grupo.

- El profesorado conforma los principales elementos que definen el clima del aula, según Martínez (1996), el tipo de actuación que el profesor desarrolle en el aula va a

depender de sus características personales. Los años de experiencia, las ganas de transmitir satisfacción por el aprendizaje o el compromiso personal por preparar a los estudiantes para etapas posteriores es lo que determinará el tipo de liderazgo que ofrezca.

Por otro lado, el docente es observado por sus alumnos y tiene efecto directo en ellos, con lo cual es responsable directo del clima generado. Para Giner (2007), el alumno siempre está recibiendo información que le emite el docente por lo que hay que tener claro lo que se quiere expresar y expresarlo de la manera correcta.

Se debe tener en cuenta en base a lo expuesto, que el docente es visto como líder formal de la clase, por ende, se ha tratado de estudiar a lo largo de las últimas décadas qué tipos de liderazgos son más apropiados para la consecución de un clima de aula positivo.

Lewin (1944) realizó un análisis sobre los diferentes tipos de liderazgo concluyendo en tres tipos principales: autocrático, “laissez-faire” (dejar hacer), y democrático (socio-emocional). En todo proceso de enseñanza – aprendizaje se hace necesaria la gestión del aula a través de un clima óptimo, el cual siguiendo la línea de Vaello (2011) se consigue mediante el estilo de liderazgo democrático ya que es el que interrelaciona directamente los tres elementos implicados en el proceso, véase el profesor, el alumno y el currículo. Teniendo en cuenta a Obiols y Pérez (2011), quienes afirman que las competencias emocionales son necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, se deduce que el liderazgo capaz de equilibrar con mas efectividad estos tres elementos previamente mencionados creando así un clima de enseñanza – aprendizaje, es el socio-emocional;

2.3.2.- Importancia de la evaluación del clima de aula.

Para ajustar el grado de las prácticas docentes, es necesario evaluar el clima de aula que genera el profesor, el cual servirá como indicador para comprobar si estamos logrando la creación de ambientes adecuados al proceso de enseñanza -aprendizaje.

La evaluación de los procesos motivacionales permitirá al profesor conocer, que es lo que quieren los alumnos cuando asisten a clases, cuáles son las metas que persiguen,

qué quieren hacer entre otros aspectos. Según Sánchez y López (2005), si se evalúa el interés, la motivación y el deseo de realizar la actividad, el profesor obtendrá la información necesaria para facilitar la promoción de metas en las que los alumnos se sientan más estimulados, para después canalizarlas hacia un verdadero aprendizaje significativo.

2.4.- Aproximación de las diferentes teorías motivacionales.

Han sido múltiples los estudios vinculados con las teorías acerca de la motivación en el campo de la educación, sin embargo no siempre han ido en la misma dirección. Las primeras teorías explican que la conducta es motivada por impulsos, instintos, motivos y otros rasgos internos. Mientras, las teorías contemporáneas se centran en los procesos cognitivos- sociales como fuentes de motivación (Meece, Anderman y Anderman, 2006).

Una de las teorías relacionadas con la motivación en el aprendizaje es la **teoría de la motivación intrínseca**, la cual nos habla de cómo las conductas intrínsecas son influidas directamente por el interés personal o el placer. Según esta teoría la realización de una tarea correspondería a la propia voluntad del alumno y no a la posible recompensa que pueda obtener, asumiendo así la responsabilidad de su propio aprendizaje (Deci y Ryan, 1985).

La **teoría de la expectativa por valor** Meece, Anderman y Anderman (2006) la cual sustenta, que la expectativa cognitiva puede afectar a la intensidad y la persistencia de la conducta; por tal razón, el esfuerzo que estén dispuestos a poner los alumnos en una tarea corresponderá a la combinación del grado en que esperan ser capaces de ejecutarla y el grado en que valoran las posibles recompensas a obtener.

Teoría de las necesidades donde la conducta se encuentra motivada por el deseo de satisfacer una necesidad (Murray y Maslow, 1991). En dicha teoría se plantea una jerarquía de necesidades fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y amor, de estima y auto regulación, la cual será posible sólo cuando las necesidades inferiores hayan sido satisfechas.

La **teoría de la autodeterminación** Deci & Ryan (1985), es otra de las interpretaciones relacionadas con los aspectos motivacionales que se han estudiado a lo largo de las últimas décadas. Se presenta como una concepción macro teórica que explica la motivación y el comportamiento del ser humano, basado en las diferencias de las orientaciones motivacionales, las influencias contextuales hacia la motivación y las percepciones interpersonales. La teoría busca determinar el grado de voluntariedad de las acciones que realiza el ser humano; a este concepto se le denomina conducta autodeterminada.

Por último resaltar la importancia que merece en E.F las contribuciones aportadas por la **Teoría de las Metas de Logro** (Nicholls, 1989; Ames, 1992) ya que es considerada por diferentes autores, como uno de los modelos teóricos más utilizados en la comprensión de las variables cognitivas, emocionales y conductuales relacionadas con el logro en el alumnado (Papaioannou, 1995).

Dichos estudios han permitido comprender el proceso de motivación en la E.F al vincular conceptualmente las metas de logro con diversos patrones motivacionales del alumnado.

Tabla 1. Resumen teorías motivacionales.

Teoría motivación intrínseca.	Deci & Ryan (1985)	Las conductas intrínsecas son influidas directamente por el interés personal o el placer.
Teoría expectativa por valor.	Meece, Anderman & Anderman (2006)	La motivación en la tarea resulta de la capacidad de ejecución y la valoración de posibles recompensas.
Teoría de las necesidades.	Murray y Maslow (1991)	La conducta se encuentra motivada por el deseo de satisfacer una necesidad. Jerarquía necesidades
Teoría de la autodeterminación.	Deci & Ryan (1985)	Busca determinar el grado de voluntariedad de las acciones que realiza el ser humano.
Teoría Metas de Logro .	Nicholls, (1989); Ames (1992)	Las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro.

2.5- Teoría Metas de Logro.

La Teoría de las Metas de Logro es considerada como una de las teorías encaminadas a entender la motivación, así como las conductas de ejecución de los sujetos, ampliamente utilizada tanto en el ámbito educativo como en el deportivo, constituyendo uno de los soportes teóricos de la presente investigación. El estudio y puesta en práctica de la misma supone al autor de este trabajo, un progreso significativo a la hora de gestionar las conductas de sus futuros alumnos. Según Nicholls (1989), esta teoría se construye sobre las expectativas y los valores que los individuos otorgan a las diferentes metas y actividades a realizar; la idea principal es que la persona es un ser gobernado por las intenciones, dirigido por sus propios objetivos, y que actúa racionalmente de acuerdo con éstos hacia una meta.

Las metas de logro de una persona nos permiten entender sus conductas de ejecución pues las personas definen éxito o fracaso de acuerdo a la consecución o no de estos objetivos. Se parte del hecho de percibir el éxito y el fracaso como dos estados psicológicos basados en la interpretación distinta de la efectividad del esfuerzo de ejecución de una persona (Ames, 1992).

El objetivo principal de un individuo en un contexto de logro consiste en esforzarse para mostrar competencia o capacidad (Nicholls, 1989), entendiendo por contexto de logro aquel como la escuela o más concretamente en la clase de E.F, en la cual el alumno participa y de la que puede recibir influencias para orientar sus metas.

A continuación observamos una figura expuesta por Weiss y Chaumeton (1992) donde aparecen los puntos básicos de la Teoría de Metas de Logro.

Figura 1. Elementos básicos Teoría Metas de Logro.



Como se puede observar en la Figura 1. los tres elementos básicos que conforman la Teoría de las Metas de Logro son:

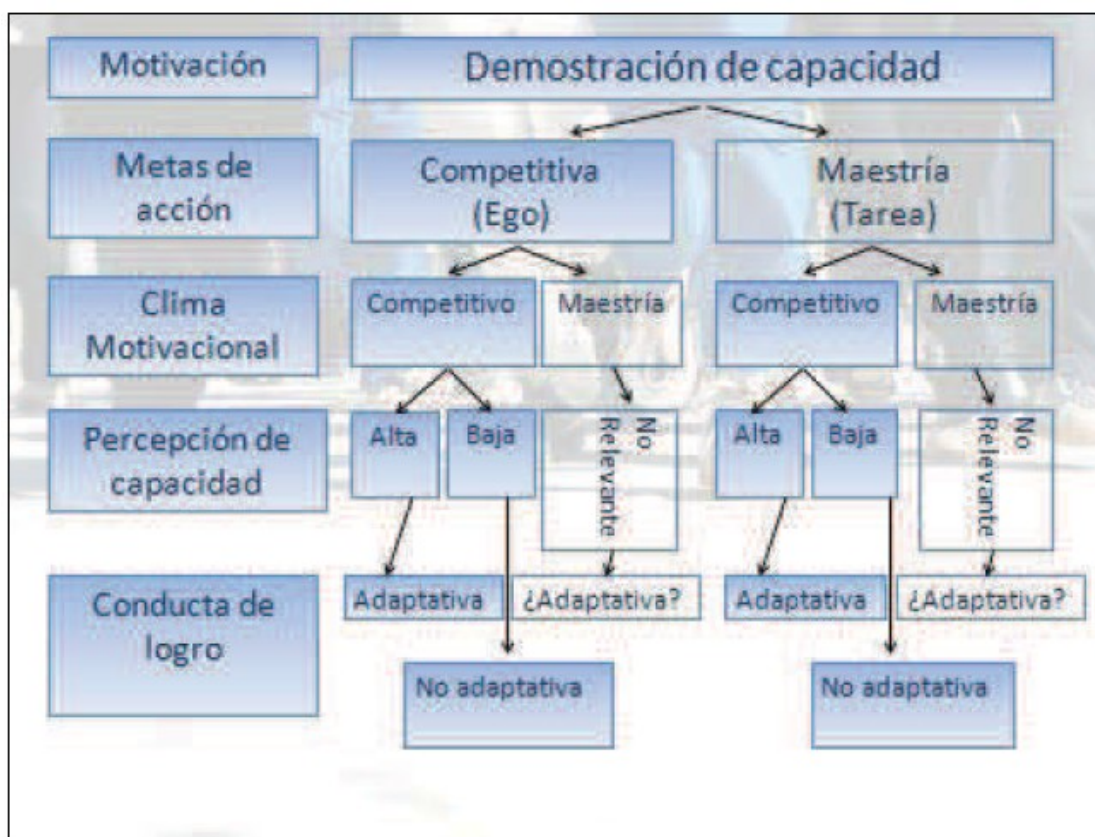
Concepto de capacidad: El alumno demostrará su competencia en una situación de logro según sean los requisitos que la definan.

Constructo multidimensional: Es una combinación compuesta de factores personales, sociales, contextuales y de desarrollo que rodean al individuo.

Las metas son el eje central de la conducta, los sujetos, de acuerdo a la consecución o no de estas metas, definen el éxito o el fracaso. Las diferentes situaciones pueden orientar más hacia la competición o hacia la maestría, pero existen diferencias individuales que hacen ser más o menos propenso a cada tendencia (Nicholls, 1989).

A continuación se expone una tabla donde se aprecia de manera gráfica cuales son los factores que intervienen en el proceso de motivación del alumno de acuerdo con la Teoría de las Metas de Logro.

Figura 2. Proceso motivación Teoría Metas de Logro.



De la imagen se extrae, que para conseguir una conducta adaptativa, entendiendo ésta como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, aprendidas para actuar en la vida cotidiana y que permiten responder a las circunstancias cambiantes y a las exigencias contextuales; se puede influir en dos ámbitos principales; que son, las metas (eje central de la conducta) y el clima motivacional. De estos factores dependerá la percepción de capacidad que tenga el alumno demostrando una implicación a una conducta de logro adaptativa o no adaptativa. Para comprender mejor en que consisten las metas de acción comenzaremos hablando de las orientaciones disposicionales que poseen los alumnos.

2.5.1- Orientaciones de meta disposicionales.

Las diferencias individuales en la preferencia por un concepto de demostración de capacidad, son independientes de la situación o contexto en el que se encuentra el individuo. Dependiendo de la disposición individual que toma el alumno se puede

distinguir dos tipos de orientación principales que son, **orientación a la tarea** y **orientación al ego** (Nicholls, 1989).

Las orientaciones son el resultado de las experiencias de socialización en contextos de logro y promovidas por interacciones de los alumnos. Haciendo referencia a Peiró (1999) el adulto ejerce gran influencia en la adopción de las orientaciones de meta del alumnado.

Orientación a la tarea

Los niños y niñas orientados a la tarea encuentran su referente de comparación en relación a ellos mismos. Implican valores éticos, retos, esfuerzo personal, trabajo colectivo, perseverancia en la tarea, perfección de habilidades; Un alumno orientado a la tarea asume que a través del esfuerzo consigue sus metas. No es que tenga suerte, es que se la gana con sus decisiones ya que el fracaso es interpretado como una falta de habituación o un insuficiente nivel de aprendizaje (Nicholls, 1989). La capacidad de la persona es la que determina el resultado de una tarea siendo así una variable dependiente de la persona, así pues, es mucho menos sensible al éxito y el fracaso es una situación transitoria.

Orientación al ego

En los individuos preferentemente orientados al ego, el referente de comparación son los otros. Confirmar su propia capacidad es donde radica su principal preocupación. Evalúan el nivel de sus capacidades para enfrentarse a una tarea con respecto a los otros significativos y si ven que no están a la altura de las circunstancias prefieren no intentarlo antes que asumir un fracaso. Así pues, manifestarán resultados negativos y conductas no adaptativas. Al no poder destacar sobre los otros, muestran desinterés.

Esta conducta de desconfianza en sus capacidades es la que les conduce al abandono o a la disminución en el nivel de ejecución de los objetivos. Normalmente este tipo de orientación trata de evitar las tareas difíciles por miedo a no superarlas a no ser que sean muy difíciles de superar y entonces sí que lo intentan porque saben que el resto de sus iguales también va a errar. Por otro lado las tareas sencillas les son motivadoras puesto que presuponen el éxito.

Sin embargo, las dos perspectivas pueden presentarse en el individuo a la vez variando en la intensidad del patrón motivacional, es decir, cualquier persona o deportista puede encontrar cierto grado de orientación a la tarea o al ego. Los perfiles resultantes de considerar al alumno con una mezcla de las dos disposiciones individuales son según (Pintrich y García, 1993):

-Alta tarea y alto ego, esta combinación da como resultado una alta orientación motivacional en general.

-Alta tarea y bajo ego, en este caso son sujetos motivados preferentemente desde una perspectiva interna.

-Bajo tarea y alto ego, este perfil da muestras de encontrarnos con sujetos muy competitivos donde son motivados preferentemente desde una perspectiva externa.

-Bajo tarea y bajo ego, en esta situación los individuos presentan una baja orientación motivacional en general.

En el proceso de motivación basado en la Teoría de Metas de Logro se encuentra un factor esencial como es el clima motivacional.

2.5.2.- El clima motivacional.

Es de gran importancia establecer un clima motivacional adecuado desde la EF, debido a que está demostrado que además de favorecer los aprendizajes también promueve la adopción de estilos de vida saludables entre los que se incluye la práctica de AF y/o deporte (Generelo, E., Julián, J., & Zaragoza, J., 2009).

Dicho clima es un constructo para profundizar en el estudio de los procesos motivacionales en el ámbito de la E.F. Este clima fue definido por Ames (1992) como un conjunto de señales implícitas y/o explícitas percibidas en el entorno a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso.

Las factores disposicionales, (orientaciones motivacionales) junto con los factores situacionales referentes al clima motivacional, son los motivos que influyen en el individuo hacia una implicación en la tarea o en el ego (Duda, 1995). Por tal razón se

procede a clasificar el clima motivacional en base a sus tipos o a los niveles que presenta.

Tipos de climas motivacionales:

-Clima motivacional orientado al aprendizaje, el cual se relaciona positivamente con las metas orientadas a tarea, diversión, satisfacción e interés. Promueve el aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y la evaluación con respecto a su mejora personal.

A su vez se ha demostrado en estudios como el elaborado por Papaioannou (1995) que un clima de implicación a la tarea estaba vinculado a la motivación intrínseca, el interés por la sesión y la percepción de ser útil.

-Clima motivacional orientado al rendimiento, es el que se relaciona directamente con la orientación al ego, afecto negativo y presión. Promueve la competición interpersonal, limita el grado de elección y evaluación pública del alumno mediante criterios comparativos. (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí, y Balagué, 2001).

Según Duda (1995) dicho clima motivacional se clasifica en tres niveles:

-clima motivacional social: Es el transmitido por los otros significativos durante el proceso de socialización y que influye en el deporte y en la escuela.

-clima motivacional contextual: que se caracteriza por un contexto determinado, haciendo referencia en nuestro caso al transmitido por el profesor en sus clases.

Siguiendo a Julián (2009), la manera de actuar el docente en el aula, cómo defina el éxito o el fracaso, que criterios de evaluación utilice etc, impregnarán el clima de clase e influirán en que el alumnado pueda obtener experiencias significativas que le ayuden a desarrollar un sentido de competencia motriz, de control y autonomía sobre las situaciones de aprendizaje, disfrutar de la realización de práctica de actividad física y descubrir que es un comportamiento saludable.

-clima motivacional situacional: Es el percibido por la persona en un momento concreto como la clase de E.F. Ames (1992), apunta que esta estructura situacional puede ser contradictoria al clima contextual.

En base a lo expuesto, se desarrollaron las dimensiones teóricas de una meta de maestría basándose en el clima motivacional contextual y situacional.

Figura 3. Cuadro dimensiones teóricas y meta maestría.

Dimensiones teóricas	Meta de maestría
¿Cómo se define el éxito?	Progreso individual, mejora
¿Qué se valora?	Esfuerzo
¿Cómo es evaluado el niño?	Progreso, esfuerzo
¿Cómo son vistos los errores?	Parte del aprendizaje
Razón para implicarse en una actividad	Desarrollo de nuevas destrezas
¿Por qué se siente el niño satisfecho?	Éxito en el esfuerzo, desafío, mejora personal
¿En qué se centran los niños?	Aprendizaje de destrezas
¿En qué se centra el líder?	Desarrollo, aprendizaje

A raíz de las conclusiones observadas en la Figura 3, Epstein (1988) y más tarde Ames (1992), agruparon estos principios y estrategias en seis áreas del entrono del aprendizaje que son conocidas con el acrónimo de TARGET. Estas áreas están preparadas para manipular las estructuras de metas situacionales y conseguir una implicación a la tarea de los alumnos.

A continuación se observa en la siguiente figura una descripción de las áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea.

Figura 4. Áreas del TARGET y estrategias.

Descriptores de las tareas	Estrategias
Tarea Diseño de las tareas y actividades	<input type="checkbox"/> Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa <input type="checkbox"/> Ayudará ser realistas y plantear objetivos a corto plazo
Autoridad Participación del sujeto en el proceso instructivo	<input type="checkbox"/> Implicar a los alumnos en las decisiones y en los papeles de liderazgo <input type="checkbox"/> Ayudar a los niños a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección
Reconocimiento Razones para el reconocimiento; distribución de las recompensas; oportunidades para las recompensas	<input type="checkbox"/> Reconocimiento del progreso individual y de la mejora <input type="checkbox"/> Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas <input type="checkbox"/> Centrarse en el valor de cada individuo
Agrupación Forma y frecuencia en que los sujetos interactúan juntos	<input type="checkbox"/> Agrupar de forma flexible y heterogénea <input type="checkbox"/> Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los individuos
Evaluación Establecimiento de los estándares de rendimiento. Guía del rendimiento; feedback; dirección del trabajo	<input type="checkbox"/> Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea <input type="checkbox"/> Implicar al alumno en la autoevaluación <input type="checkbox"/> Utilizar evaluación privada y significativa
Tiempo Flexibilidad de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo	<input type="checkbox"/> Posibilitar oportunidades y tiempo de progreso <input type="checkbox"/> Ayudar a establecer el trabajo y la programación de la práctica

Para acabar de comprender el proceso que conlleva la obtención de conductas orientadas a la tarea, tal y como expone la Teoría de las Metas de Logro, se hace necesaria la comprensión de los estados de implicación.

2.5.3.- Estados de Implicación.

Como menciona Peiró (1999), los estados de implicación, hacen referencia a como el sujeto experimenta cada situación en particular. El estado es el resultado de la interacción entre las orientaciones personales y el clima motivacional, siendo determinantes los factores del contexto. Este mismo autor menciona que cuando una

persona logra concebir la habilidad como capacidad, el sujeto puede utilizar una concepción de capacidad diferencia o indiferenciada cuando vaya a juzgar una ejecución.

Siguiendo en la línea de la Teoría de Metas de Logro, los estados que un alumno manifiesta, se pueden entender bien como estado de implicación en la tarea o bien como estado de implicación en el ego o rendimiento.

La concepción de competencia depende de factores personales y situacionales, así mismo darán lugar a implicaciones tarea o ego.

-Concepción de capacidad diferenciada: son situaciones donde se destaca la evaluación el reconocimiento público y la competición interpersonal.

El alumno/a, centra su interés en demostrar mayor capacidad que los demás, elige actividades en las que pocos hayan tenido éxito; por otro lado, aparecen sentimientos de incompetencia al tener expectativas de fracaso en tareas fáciles y evaluadas bajo criterios normativos.

-Concepción de capacidad indiferenciada: Se da en contextos en los que se enfatiza el aprendizaje, la resolución de problemas y la ejecución de tareas específicas.

En este caso el alumno centra su interés en el dominio de la tarea, asociándolo al aumento de la percepción de competencia. El deseo es alcanzar una evolución personal por medio del esfuerzo ya que le garantiza tener un gran aprendizaje. Este tipo de implicación le sugiere plantearse tareas desafiantes.

2.6.- Revisión de estudios que analizan los climas motivacionales.

Han sido múltiples los estudios realizados en cuanto a motivación y climas de aprendizaje se refiere. Estos estudios contemplan tanto las estructuras basadas en aspectos relativos al progreso personal y dominio de la tarea así como las estructuras basadas en la comparación social y la demostración de superior capacidad que los demás.

A continuación se mencionan algunos de los resultados significativos en función de las variables de Clima Motivacional orientado a la Tarea o Clima Motivacional orientado al Ego hallados en diferentes estudios relacionados con la E.F. .

Tabla 2. Estudios y resultados del análisis del Clima Motivacional Tarea / Ego.

Autores / año	Variables analizadas.	Resultados significativos.
Solmon (1996)	Clim.Mot. Orien. Tarea	Mayor persistencia en tareas con elevada dificultad.
	Clim.Mot. Orien. Ego	Éxito atribuido a la capacidad normativa y demostración de menor persistencia en tareas con elevada dificultad.
Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué (2011)	Clim.Mot. Orien. Tarea	Mayor aumento en la diversión, aumento de la competencia percibida, compromiso y entrega en sus clases, ansiedad somática precompetitiva y vigor post-competitivo.
	Clim.Mot. Orien. Ego	Aumento de vigor pre-competitivo junto con un estrés post-competitivo.
Escartí y Gutiérrez (2001)	Clim.Mot. Orien. Tarea	Mostraban altos índices de motivación intrínseca, mayor intención de práctica de actividad física y deportiva.
	Clim.Mot. Orien. Ego	Se detectaron aumentos de la tensión, disminución de la diversión y pérdida por el interés en la actividad física.

Es importante resaltar que estos estudios empíricos resumen los principales resultados obtenidos en este campo, concluyendo que los climas motivacionales orientados a la tarea produjeron un pequeño efecto positivo general para los estudiantes de educación física.

3.- PARTE DE APLICACIÓN PRÁCTICA.

Como se ha señalado anteriormente, una de las preocupaciones como docente de la que se ocupa este trabajo es la importancia de generar climas motivacionales que favorezcan la motivación del alumnado y su aprendizaje en el área de EF. Una vez expuestos los principales aspectos teóricos que sustentan esta preocupación, se procede a relatar la parte de aplicación práctica de este trabajo. Esta parte va a consistir en:

- a) Conocer y manejar un instrumento que como docente, permita analizar el clima motivacional (orientación ego, tarea o neutro) generado en las clases de Educación Física a partir de las áreas del TARGET definidas previamente.
- b) Analizar el clima motivacional generado en un conjunto de clases de Educación Física (clases realizadas y grabadas durante las prácticas IV), utilizando dicho instrumento.
- c) Proponer estrategias/alternativas que favorezcan un clima motivacional orientado a la tarea a partir de los resultados obtenidos.

A continuación se exponen los principales aspectos metodológicos seguidos en esta parte práctica.

3.1.- Diseño y procedimiento de actuación.

Para realizar el trabajo de aplicación práctica, se aprovecharon algunas de las sesiones impartidas en el centro escolar asignado durante las prácticas IV. Concretamente se llevó a cabo en el Colegio C.E.I.P Joaquín Costa, situado en Tarazona, en el curso 2014/2015. Las clases eran coeducacionales y el contenido impartido fue Expresión Corporal. El alumno responsable de este trabajo ejerció de profesor durante esas clases. Al profesor se le pidió que no alterase para nada el encargo propio de las prácticas IV en relación al diseño de su unidad didáctica ni de su

impartición. Así mismo, el análisis se realizó en tres clases elegidas al azar de las diez que componen la unidad didáctica.

Es importante señalar que como alumno de la asignatura de Educación Física en tercer curso y también durante el desarrollo de la mención, he sido formado para aprender a generar este tipo de clima y saber las estrategias que debía utilizar para favorecer esta labor. La formación recibida durante mi formación inicial se centró en conocer la Teoría de Metas de Logro y en manejar las áreas del TARGET (Ames, 1992) para fomentar su conocimiento y adoptar los mecanismos correctos para desarrollar cada una de las áreas explicadas anteriormente. Además y previo a este apartado de aplicación práctica (justo durante el periodo de realización del trabajo fin de Grado), el autor del presente trabajo recibió una sesión de formación que consistió en:

a) Volver a revisar los postulados teóricos que hacen referencia a la Teoría de Metas de Logro y a las áreas del TARGET;

b) Aprendizaje sobre el manejo del instrumento utilizado para analizar el clima motivacional que el profesor genera durante las clases.

c) Revisar las estrategias en cada una de las áreas del TARGET que a modo de guía permiten categorizar la observación.

d) Análisis de dos clases utilizando dicho instrumento para familiarizarse con él y ver las posibles dudas que entraña su aplicación. Puesta en común de los posibles problemas y establecimiento de acuerdos.

Posteriormente a esta formación, y antes de realizar el trabajo de campo, se realizó el análisis de una misma sesión dos veces (ver anexo 1), con una diferencia de 7 días, para comprobar el nivel de fiabilidad intra-sujeto a la hora de utilizar el instrumento, concretamente el nivel de acuerdo entre los datos obtenidos en las dos mediciones, uno de los aspectos que conlleva el grado de fiabilidad intraobservador. Para el

conocimiento del dicho grado, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson que fue calculado utilizando el programa informático Excel (Hopkins, 2000). Los datos serán presentados en el apartado de resultados. El coeficiente de correlación de Pearson (r) se mide en una escala de 0 a 1, tanto en dirección positiva como negativa. Un valor de “0” indica que no hay relación lineal entre los datos. Un valor de “1” o “-1” indica, respectivamente, una correlación positiva perfecta o negativa perfecta entre datos. En las ciencias sociales en general y en educación en particular, donde la mayoría de las variables son simultáneamente afectadas por una gran multitud factores, una correlación positiva de valores alrededor de 0,7 o una correlación negativa de -0,7 se considera muy fuerte (Wayne, 1990).

3.2- Instrumento Utilizado.

El instrumento que ha sido utilizado es el el Physical Education Climate Assesment Instrument (PECAI) creado por Curtner-Smith y Todorovich (2002). Dicho instrumento es de gran utilidad para medir el Clima Motivacional en las clases de E.F. y en la práctica deportiva a través de la observación sistemática y la cuantificación de variables, basadas en las áreas del TARGET ver Tabla siguiente, el cual fue posteriormente validado por los mismos autores (Todorovich y Curtner-Smith, 2003).

Tabla 3. Physical Education Climate Assesment Instrument

	Descripción tarea 1			Descripción tarea 2		
COMPONENTE TARGET	TAREA	EGO	NEUTRAL	TAREA	EGO	NEUTRAL
Tarea						
Autoridad						
Reconocimiento						
Agrupación						
Evaluación						
Tiempo						

El procedimiento en base a las áreas del TARGET fue el siguiente: Primero se analizaron las categorías de Autoridad y Tarea para posteriormente pasar a las categorías siguientes; a continuación, se identificaron las estrategias de la Tabla 4 relacionadas con las áreas del TARGET poniendo una cruz en la casilla correspondiente del instrumento. Si la actuación docente estaba relacionada con una de las estrategias de orientación Tarea, se marcaba con una X en el instrumento, en caso contrario se marcaría en orientación Ego. La categoría *neutral* es donde se coloca la X en caso de no estar convencidos de las orientaciones mencionadas. Una vez observadas e identificadas las estrategias, se procedió al volcado de datos en tablas como la Tabla 5. De esta forma se observa con gran facilidad que orientación predomina sobre las demás y en qué medida, facilitando así la información para actuar en un área u otra.

Tabla 4. Componentes lección que facilitan una orientación Ego/Tarea.

	Orientación Tarea	Orientación Ego
Tarea	<ul style="list-style-type: none"> -Se les proponen diferentes tareas o una tarea con diferentes niveles de complejidad en función de los niveles de práctica de los alumnos. -Informar sobre los objetivos a conseguir en diferentes niveles. -Diseñar tareas que promuevan el reto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos la misma tarea, el maestro determina el objetivo a conseguir.
Autoridad	<ul style="list-style-type: none"> -Los alumnos toman parte en las decisiones. -Implicar en los diferentes roles a lo largo de la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> -El maestro toma todas las decisiones.
Reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> -Privado entre maestro-alumno. -Reconocer el progreso individual y de mejora. -Uso de recompensas antes que castigos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Públicos y basados en la mejora del rendimiento.
Agrupación	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibles y heterogéneas. -Diferentes formas de agrupación. 	<ul style="list-style-type: none"> - No varía las agrupaciones -Agrupaciones en función de nivel o habilidad.

Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Basada en la mejora. Se valora el progreso en el aprendizaje, participación y esfuerzo. -Implicar al alumno/a. -Evaluación privada y significativa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Es normativa y para todos igual. El profesor determina públicamente lo que tienen que alcanzar.
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> -Tiempo suficiente de resolución de tareas. -Reglas y rutinas. 	<ul style="list-style-type: none"> -El maestro determina el tiempo disponible para la tarea.

A continuación, se observa el modelo de tabla utilizado para la recogida e interpretación de datos. En dicho instrumento se interpretan las variables de la siguiente manera:

- Puntuación: Sumatorio de cada componente en el total de la sesión en la orientación ego/tarea/neutral.

- Porcentajes %: Del total de la puntuación de cada componente (sumando la orientación ego/tarea/neutral).

Tabla 5. Modelo tabla de datos.

DATOS SESIÓN:						
COMPONENT E TARGET	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	Puntuació n	%	Puntuació n	%	Puntuació n	%
Tarea						
Autoridad						
Reconocimiento						
Agrupación						
Evaluación						
Tiempo						
TOTAL Puntuación						

3.3.- Resultados y Comentarios.

Se procede a exponer en forma de tablas los resultados obtenidos tras el análisis de las tres sesiones que como ya he comentado anteriormente pertenecen a una unidad didáctica de expresión corporal.

3.3.1.- Resultados Sesión 1

Datos Sesión.1

Nombre maestro observado: Ángel Guijarro	Fecha clase: 13/04/2015
Nombre Unidad didáctica (U.D.): ¡Cómo me muevo!	
Nº sesión de la U.D. : 1	
Hora comienzo de la clase: 10:00 hr.	Hora final de la clase: 11:00 hr.
Tiempo duración de la clase: 60 '	

Tabla 6. Datos Sesión 1 Investigación TFG

	Descripción tarea 1			Descripción tarea 2		
<i>COMPONENTE TARGET</i>	<i>TAREA</i>	<i>EGO</i>	<i>NEUTRAL</i>	<i>TAREA</i>	<i>EGO</i>	<i>NEUTRAL</i>
Tarea	××	×		××	×	
Autoridad	××			××		
Reconocimiento	×	×		×	×	
Agrupación			×××	×	×	
Evaluación	×××				×	
Tiempo	×		×	×		×

Tabla 7. Datos Sesión 1 Investigación TFG

	Descripción tarea 3			Descripción tarea 4		
<i>COMPONENTE TARGET</i>	<i>TAREA</i>	<i>EGO</i>	<i>NEUTRAL</i>	<i>TAREA</i>	<i>EGO</i>	<i>NEUTRAL</i>
Tarea	xxx				x	
Autoridad	xx			xx		
Reconocimiento	x	x			x	
Agrupación	x	x			x	
Evaluación		x			x	
Tiempo	x		x	x		

Tabla 8. Datos Significativos Sesión.1 investigación TFG.

<i>COMPONENTE TARGET</i>	<i>TAREA</i>		<i>EGO</i>		<i>NEUTRAL</i>	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
Tarea	7	70	3	30	0	0
Autoridad	8	100	0	0	0	0
Reconocimiento	3	42.8	4	57.2	0	0
Agrupación	2	22.2	4	44.4	3	33.3
Evaluación	3	50	3	50	0	0
Tiempo	3	50	0	0	3	50
TOTAL Puntuación	26	56.5	14	30.43	6	13

Como se puede comprobar en la Tabla 8, la orientación predominante del futuro docente está en relación con lo referente a Tarea obteniendo así más de la mitad del porcentaje total. El área que mayor porcentaje representa es el de Autoridad, ya que se trató de implicarles al máximo, dándoles mucha capacidad de creación. Las estrategias

referentes a estilo Ego dan como resultado un tercio de la actuación docente dando los mayores porcentaje en las áreas de Reconocimiento y Agrupación; éste resultado puede entenderse en base a que los agrupamientos durante la sesión analizada no variaron, puesto que eran asociaciones de ocho alumnos cada una, en la que se consideró que era suficiente interacción grupal para la sesión. En las sesiones posteriores también se hicieron grupos pero se tuvo en cuenta de no repetir con los de la sesión 1, para así fomentar diferentes interacciones sociales. En cuanto al criterio de identificación de estrategias referentes al área Reconocimiento, la cual muestra un alto porcentaje al Ego, se valoró el reconocimiento que se les hacía a nivel de grupo y entre grupos.

3.3.2.- Resultados Sesión 2.

Datos Sesión.2

Nombre maestro observado: Ángel Guijarro	Fecha clase: 14/04/2015
Nombre Unidad didáctica (U.D.): ¡Cómo me muevo!	
Nº sesión de la U.D. : 2	
Hora comienzo de la clase: 15:30 hr.	Hora final de la clase: 16:15 hr.
Tiempo duración de la clase: 45 '	

Tabla 9. Datos Sesión.2 Investigación TFG

	Descripción tarea 1			Descripción tarea 2		
<i>COMPONENTE TARGET</i>	<i>TAREA</i>	<i>EGO</i>	<i>NEUTRAL</i>	<i>TAREA</i>	<i>EGO</i>	<i>NEUTRAL</i>
Tarea	xx	x		xxx		
Autoridad	x			x		x
Reconocimiento	x		x	x		xx
Agrupación	xx					xx
Evaluación			x		x	
Tiempo			xx	x		x

Tabla 10. Datos Sesión.2 Investigación TFG

	Descripción tarea 3			Descripción tarea 4		
<i>COMPONENTE TARGET</i>	<i>TAREA</i>	<i>EGO</i>	<i>NEUTRAL</i>	<i>TAREA</i>	<i>EGO</i>	<i>NEUTRAL</i>
Tarea		x			x	
Autoridad		x		xx		
Reconocimiento		x	x	xx		x
Agrupación			x		x	
Evaluación		x			x	
Tiempo			xx	xx		

Tabla 11. Datos Significativos Sesión.2

COMPONENTE TARGET	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
Tarea	5	62.5	3	37.5	0	0
Autoridad	4	80	1	20	0	0
Reconocimiento	4	80	1	20	0	0
Agrupación	2	33.3	1	16.6	3	50
Evaluación	0	0	3	75	1	20
Tiempo	3	37.5	0	0	5	62.5
TOTAL Puntuación	18	50	9	25	9	25

En la sesión 2, se aprecia cómo el estilo docente sigue estando orientado a la Tarea, siendo las áreas con mayor porcentaje las de Autoridad y Reconocimiento, en las que se deduce que son actividades donde el docente interactúa más con el alumno pudiendo ofrecer feed-back personalizado en la medida de lo posible. Otra interpretación que se podría dar, es que a diferencia de la primera sesión, en ésta no han quedado lo suficientemente claras las consignas como para establecerlas en un concepto de orientación neutra o al Ego. Una explicación a esta última aportación podría ser la relativa orientación intrínseca al Ego o neutra, que tienen algunas actividades de Expresión Corporal; las que por mucho que se intenten enfocar con una orientación a la tarea, conservan componentes característicos de una orientación Ego.

3.3.3.- Resultados Sesión 3.

Datos Sesión.3

Nombre maestro observado: Ángel Guijarro	Fecha clase: 15/04/2015
Nombre Unidad didáctica (U.D.): ¡Cómo me muevo!	
Nº sesión de la U.D. : 3	Hora comienzo de la clase: 16:15 hr.
	Hora final de la clase: 17:00 hr.

Tabla 12. Datos Sesión.3 Investigación TFG

	Descripción tarea 1			Descripción tarea 2		
<i>COMPONENTE TARGET</i>	<i>TAREA</i>	<i>EGO</i>	<i>NEUTRAL</i>	<i>TAREA</i>	<i>EGO</i>	<i>NEUTRAL</i>
Tarea		x			x	
Autoridad	xx			x		x
Reconocimiento		x			x	
Agrupación		x				x
Evaluación			x			x
Tiempo	xx			xx		

Tabla 13. Datos Sesión.3 Investigación TFG

	Descripción tarea 3			Descripción tarea 4		
<i>COMPONENTE TARGET</i>	<i>TAREA</i>	<i>EGO</i>	<i>NEUTRAL</i>	<i>TAREA</i>	<i>EGO</i>	<i>NEUTRAL</i>
Tarea	xxx					
Autoridad	x		x			
Reconocimiento		x				
Agrupación			xx			
Evaluación			xx			
Tiempo		x				

Tabla 14. Datos Significativos Sesión.3 Investigación TFG

COMPONENTE TARGET	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
Tarea	3	60	2	40	0	0
Autoridad	4	66.6	0	0	2	33.3
Reconocimiento	0	0	3	100	0	0
Agrupación	0	0	1	25	3	75
Evaluación	0	0	0	0	4	100
Tiempo	4	80	1	20	0	0
TOTAL Puntuación	11	40.7	7	26	9	33.3

En esta tabla se nos muestra cómo el porcentaje de orientación neutra a incrementado en detrimento de la orientación a la tarea, esto puede ser así ya que; está vinculada al diseño de la sesión 3 de la UD, la que hace alusión a creación e interpretación a través de un inductor; con lo cual, no hay tanta intervención del docente.

A continuación se observa la orientación genérica que se ha manifestado por parte del futuro maestro en el desarrollo global de las sesiones. Para ello se han tomado todos los datos recogidos en las tablas anteriores.

Tabla 15. Datos Significativos Sesiones.1, 2, 3. Investigación TFG

COMPONENTE TARGET	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
TOTAL Puntuación	53	50.47	31	29.5	21	20.03

En esta tabla se observa cómo la orientación predominante es a la Tarea con más de la mitad del total analizado (53 ítem de 105). Por otro lado cabe señalar el porcentaje en Ego ya que casi representa un tercio de sus intervenciones. Este resultado no sería representativo del clima motivacional generado en el aula, ya que son insuficientes el

número de sesiones, pero sí que dan una idea de cómo el contenido de Expresión Corporal es entendido y transmitido por el autor del presente trabajo.

A continuación se muestran algunas propuestas de mejora para incidir en las áreas donde se refleja mayor porcentaje de orientación Ego o neutra.

3.4.- Propuestas de mejora.

Las propuestas de mejora están hechas en relación a las diferentes áreas del TARGET analizadas. En base a los resultados obtenidos, se consideran aspectos que se podrían mejorar para llevar la clase a términos de orientación Tarea generando así un clima motivacional óptimo en las clases analizadas.

- TAREA: Se les debió proponer más juegos diferentes pero con la misma lógica interna, es decir que el objetivo del juego sea el mismo pero con variaciones de forma no de fondo, cambiaremos alguna regla, distintos roles tal vez, lo necesario para que no pierda el potencial motivador y sigamos trabajando en el objetivo marcado.
- AUTORIDAD: Se les debería de haber permitido su propia evaluación grupal aun perdiendo tiempo de compromiso motor (tiempo de acción), esto es, que habría sido positivo que ellos mismos se hubieran valorado como grupo, y entre los individuos formantes de los subgrupos ya que evaluándose hacen un ejercicio de crítica constructiva y aceptación de esfuerzo invertido en el desempeño de la tarea. Otra propuesta sería darles más opciones de elegir la actividad entre un repertorio previamente preparado.
- RECONOCIMIENTO: Una propuesta singular que no se ha llevado a cabo por la disposición de la clase (grupos relativamente grandes) es el reconocimiento individualizado y valorando lo que nos ofrece cada alumno. Establecer un feedback como -¡ánimo!, -¡que interesante eso que haces!, o -¡Así, sigue así!, contribuiría en gran medida con un clima orientación Tarea.
- AGRUPACIÓN: Se podrían haber dinamizado más los grupos o bien haber hecho grupos menores pero con mayores combinaciones de agrupación. Por

ejemplo la mitad de cada grupo va cambiándose con la mitad del grupo siguiente formando así una nueva agrupación. Otra propuesta sería cambiar los grupos en cada variante del juego.

- **EVALUACIÓN:** La evaluación debería de ser referente a cada niño/a y basada en la mejora personal. No obstante en el presente estudio no se ha tenido como objetivo, la evaluación del alumnado.
- **TIEMPO:** Como propuesta básica sería adaptar el tiempo de práctica según la edad y las características de los participantes. Un ejemplo sería haber concedido más tiempo en las tareas de creación. Otra propuesta es el “perder” tiempo dándoles “pistas” de cómo hacer la tarea solicitada.

4.- CONCLUSIONES DEL TRABAJO

Las principales conclusiones que extraigo de este trabajo son:

- Que el autor del trabajo fomenta en sus alumnos la orientación a la tarea de forma predominante fomentando satisfacción por la práctica mediante la percepción de competencia de forma autorreferente (según la experiencia subjetiva de dominio de las demandas de la tarea), generando así un clima motivacional positivo. Por otro lado, este planteamiento no tendría por qué ser incompatible cuando el futuro docente utiliza estrategias que favorecen la utilización de información y criterios externos al alumno.
- En las áreas de Agrupación y Evaluación sería necesario elaborar y aplicar nuevas estrategias que ayudaran a mejorar la orientación a la tarea ya que es donde menores porcentajes se han dado.
- Es necesario seguir mejorando mi formación en todos los aspectos relativos al análisis y control de los climas motivacionales con el objetivo de generar una intervención docente eficaz.

5.- LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS.

Las limitaciones que han afectado a la elaboración del presente documento son: el pequeño número de clases analizadas y que el análisis se centra en un contenido concreto por lo que los resultados no se pueden extrapolar a otros posibles contenidos de la educación física ya que cada contenido puede tener rasgos específicos de intervención docente diferenciados.

Como futura línea de estudio cabe señalar el cómo pueden afectar otras variables que no han sido recogidas en este estudio (e.g., la combinación de perfiles motivacionales o los hábitos de práctica de AF) y evaluar el efecto de intervenciones a nivel situacional sobre variables a nivel contextual o global. Otra posible línea de estudio sería el desarrollar programas de formación para conseguir que los docentes generen un clima motivacional óptimo en las clases de E.F.

6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: U. A. M.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003) La Escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), 117-135.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., Arruza, J., Escartí, A., & Balagué, G. (2001). The influence of the Physical Education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and postcompetition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-11.
- Curtner-Smith, M. D., y Todorovich, J. R. (2002). The physical education climate assessment instrument. *Perceptual and Motor Skills*, 95(2), 652-660.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. Recuperado de Lopez Bernues, Javier. (2014) *Las teorías de metas de logro y autodeterminación en la carrera de larga duración*. Programa de intervención docente a partir de la percepción del alumnado.

- Devís, J., & Peiró, C. (2002). La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 8, 73-83.
- Duda, J. L. (1995). Motivación en los escenarios deportivos: Un planteamiento de perspectivas de meta. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio* (pp. 57-91). Bilbao, SP: Desclée De Brouwer.
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. En R. Haskins y B. McRae (Eds.), *Policies for America's public schools* (pp.89-126). Westport, CT, US: Ablex.
- Escartí, A., & Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-12.
- Generelo, E., Julián, J., & Zaragoza, J. (2009). *Tres vueltas al patio. La carrera de larga duración en la escuela*. Barcelona: INDE.
- Giner Tarraida, A. (2007). El autor y la comunicación. Wolters kluwer.
- Hopkins, W. (2000). Measures of reliability in sports medicine and science. *Sportmedicine*, 30(1), 1-15.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Jiménez, R. (2004). Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de educación física en Secundaria. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Extremadura, Cáceres, España.
- Julián, J. A. (2009). *Influencia de la aplicación de un programa formativo de profesores de educación física, sobre la motivación en el aula y el nivel de reflexión docente*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Extremadura, Cáceres, España
- Lewin, K. (1944). *Authority and frustration*,. Iowa City, Iowa: University of Iowa Press.
- Marín, L. M. (2009). *Influencia de la elección de tareas y la participación activa del alumno en la motivación, coeducación y comportamientos disciplinarios en educación física*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Miguel Hernández, Elche (Alicante), España.
- Martínez-Córcoles, P. (1996). *Desarrollo de la resistencia en el niño*. Barcelona: Inde.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santos

- Meece, L., Anderman, E. y Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Mora Vanegas, Carlos: (2007). *La motivación, aprendizaje y logros. Motivación e incentivación*. GestioPolis. Extraído de <http://www.gestiopolis.com/organización-talento/motivación-aprendizaje-y-logros.htm>
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Obils Soler, M. Pérez Escoda, N. (2011). Bienestar emocional, satisfacción en la vida y felicidad. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Peiró, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de psicología social aplicada*, 9(1), 25-44.
- Pintrich, P. y García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7 (3), 99-107
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sánchez, M. y López, M. (2005). *De la motivación y del síndrome del fracaso*. México, D. F.: Universidad Autónoma de la ciudad de México (UACM).
- Sánchez-Oliva, D. (2012). *Importancia del clima motivacional creado por el entrenador respecto a la motivación y las necesidades psicológicas y su relación con los comportamientos prosociales y antisociales en jóvenes deportistas*. (Trabajo Fin de Grado sin publicar). Universidad de Extremadura. Cáceres, España.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731-738.
- Todorovich, J. R., y Curtner, S. M. D. (2003). Influence of the motivational climate in physical education on third grade students' task and ego orientations. *Journal of classroom interaction*, 38(1), 36-46.
- UNESCO. (2002). Resultados escolares en América Latina. Disponible en http://www.minedu.gob.pe/gestion_institucional/ofplanmedumc/indicadores/medicion/LatinReportWillms&somers.pdf

- Vaello Orts, J. (2011). *Como dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Grao.
- Valle, A., González, R., Barca, A. y Núñez, J. (1996). Dimensiones cognitivomotivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14 (1), 3-34.
- Wayne WD, Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación, Mcgraw-Hill. Mexico, D.F, 1990. 504p.
- Weiss, M. R., & Chaumenton, N. (1992). Motivational orientations in sport. En T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 61-69). Champaign IL: Human Kinetics. Recuperado de Lopez Bernues, Javier. (2014) Las teorías de metas de logro y autodeterminación en la carrera de larga duración. Programa de intervención docente a partir de la percepción del alumnado.

7.- ANEXO 1.

En la comprobación del nivel obtenido analizando la misma sesión con una diferencia de 7 días fue de $r=0,97$. Esta correlación está por encima de 0,7 se considera muy fuerte (Wayne, 1990) como se puede comprobar en las siguientes tablas:

Las tablas pertenecientes a cada tarea han sido expuestas en la parte práctica con lo cual aquí sólo aparecerán los datos significativos para poder establecer una comparación con la sesión 1.BIS.

Tabla 16. Datos Significativos Sesión.1 investigación TFG

COMPONENTE TARGET	TAREA		EGO		NEUTRAL	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
Tarea	7	70	3	30	0	0
Autoridad	8	100	0	0	0	0
Reconocimiento	3	42.8	4	57.2	0	0
Agrupación	2	22.2	4	44.4	3	33.3
Evaluación	3	50	3	50	0	0
Tiempo	3	50	0	0	3	50
TOTAL Puntuación	26	56.5	14	30.43	6	13

Las tablas de la sesión Sesión.1.bis han sido efectuadas con una diferencia de 7 días en relación a la Sesión.1 siguiendo el procedimiento del instrumento y a las instrucciones recibidas por el tutor.

Datos Sesión.1.bis

Nombre maestro observado: Ángel Guijarro	Fecha clase: 13/04/2015
Nombre Unidad didáctica (U.D.): ¡Cómo me muevo!	
Nº sesión de la U.D. : 1 .bis	
Hora comienzo de la clase: 10:00 hr.	Hora final de la clase: 11:00 hr.
Tiempo duración de la clase: 60 ‘	

Tabla 17. Datos Sesión.1.bis Investigación TFG

	Descripción tarea 1			Descripción tarea 2		
<i>COMPONENTE TARGET</i>	<i>TAREA</i>	<i>EGO</i>	<i>NEUTRAL</i>	<i>TAREA</i>	<i>EGO</i>	<i>NEUTRAL</i>
Tarea	xx	x		xx	x	
Autoridad	xx			xx		
Reconocimiento	x	x		x	x	
Agrupación		x	xx	x	x	
Evaluación	xx	x			x	
Tiempo	x		x	x		x

Tabla 18. Datos Sesión.1.bis Investigación TFG

	Descripción tarea 3			Descripción tarea 4		
<i>COMPONENTE TARGET</i>	<i>TAREA</i>	<i>EGO</i>	<i>NEUTRAL</i>	<i>TAREA</i>	<i>EGO</i>	<i>NEUTRAL</i>
Tarea	xxx				x	
Autoridad	xx			xx		
Reconocimiento	x	x			x	
Agrupación		x	x		x	
Evaluación		x			x	
Tiempo		x	x	x		

Tabla 19. Datos Significativos Sesión.1.Bis Investigación TFG.

<i>COMPONENTE TARGET</i>	<i>TAREA</i>		<i>EGO</i>		<i>NEUTRAL</i>	
	Puntuación	%	Puntuación	%	Puntuación	%
Tarea	7	70	3	30	0	0
Autoridad	8	100	0	0	0	0
Reconocimiento	3	42.8	4	57.2	0	0
Agrupación	1	20	4	80	0	0
Evaluación	2	40	3	60	0	0
Tiempo	3	42.8	1	14.4	3	42.8
TOTAL Puntuación	24	57.14	15	35.71	3	7.14

Se observa a través de la Tabla 19, que el margen de diferencia porcentual en un espacio de 7 días midiendo las misma variables en la misma sesión, es mínimo. Lo que significa dos cosas principalmente; por un lado se pueden entender como que son decisiones poco sujetas a variaciones, es decir, se manifiesta de modo claro un estilo

docente; por otro lado, se pueden interpretar dichos valores en relación a la alta fiabilidad del intraobservador, puesto que los valores obtenidos están por encima del coeficiente 0,7 (Wayne, 1990).